

# **RELACIÓN ENTRE SABERES Y CONOCIMIENTOS TERRITORIALES EN ESCUELAS LAFKENCHES: LA NECESIDAD DE UN CURRÍCULUM INTERCULTURAL CON BASE GEOGRÁFICA**

## **RELATIONSHIP BETWEEN TERRITORIAL KNOWLEDGE AND SKILLS IN LAFKENCHES SCHOOLS: THE NEED FOR INTERCULTURAL CURRICULUM WITH GEOGRAPHIC BASE**

**OSVALDO ALMENDRA SOTO**

Programa de Magíster en Gestión y Planificación Territorial  
Universidad Católica de Temuco  
Temuco, Chile  
[oalmendra@gmail.com](mailto:oalmendra@gmail.com)

**FERNANDO PEÑA CORTÉS**

Laboratorio de Planificación Territorial  
Escuela de Ciencias Ambientales  
Universidad Católica de Temuco  
Rudecindo Ortega 02950, Casilla 15-D  
Temuco, Chile  
[fpena@uct.cl](mailto:fpena@uct.cl)

**MARCELA ROJAS MATURANA**

Programa de Magíster en Gestión y Planificación Territorial  
Universidad Católica de Temuco  
Temuco, Chile  
[mrojasm@uct.cl](mailto:mrojasm@uct.cl)

Recibido: 06/10/2011 Aceptado: 28/10/2011

### **RESUMEN**

*Este estudio busca reconocer la presencia o ausencia de saberes y conocimientos geográfico-territoriales lafkenches en estudiantes de enseñanza básica de escuelas interculturales del borde costero de La Araucanía, para proponer el énfasis en un aprendizaje con una base geográfica regional y local. Mediante elementos de evaluación multicriterio (Gómez y Barredo 2005, De Faria Pereira et al 2008) se seleccionaron escuelas que cumplieran con características singulares para la aplicación de entrevistas a estudiantes. Para el desarrollo*

*de los temas de investigación se diferenciaron conocimientos y saberes mapuches según lo propuesto por Quintriqueo (2002), mientras que el diseño de las preguntas fue realizado de acuerdo a Hernández et al (2003). El análisis de las entrevistas fue una adaptación del método propuesto por Saiz et al (2009) para finalmente aplicar un Análisis de Correspondencia Múltiple (Salvador Figueras 2003). Los principales resultados evidencian una baja cobertura del Programa Educación Intercultural Bilingüe, bajos saberes y conocimientos geográficos-territoriales lafkenches, un desarrollo desigual de los Asesores Culturales y sustitución del mapudungun por el castellano, dado el desconocimiento de esta lengua por parte de los profesores. Por estos motivos se sugiere enfatizar el desarrollo de asignaturas o áreas, referentes a geografía regional y la comprensión del medio natural y cultural, apuntando a una educación intercultural hacia la sostenibilidad territorial dentro del sector Estudio y Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural.*

## **PALABRAS CLAVE**

*EDUCACIÓN INTERCULTURAL, SABERES Y CONOCIMIENTOS, GEOGRAFÍA, TERRITORIO*

## **ABSTRACT**

*This study seeks to recognize the presence or absence of geographical and territorial lafkenches knowledge and skills in intercultural students basic education schools of the coastline of La Araucanía, to propose an emphasis on a learning with a regional and local geography. Using multicriteria evaluation elements (Gómez y Barredo 2005, De Faria Pereira et al 2008) were selected schools that met for the application unique features interviews with students. For the development of research topics differed mapuche knowledge and skills as proposed by Quintriqueo (2002), while the design of the questions was performed according to Hernández et al (2003). The analysis of the interviews was an adaptation of the method proposed by Saiz et al (2009) to finally implement a Multiple Correspondence Analysis (Salvador Figueras 2003). The main results show a low coverage of Intercultural Bilingual Education Program, low regional geographical lafkenches knowledge and skills, uneven Cultural Advisors development and mapudungun replacement by castilian, given the ignorance of this language by teachers. For these reasons it is suggested to emphasize the development of subject or areas related to regional geography and the understanding of natural and cultural environment, pointing to an intercultural education towards territorial sustainability in the sector Study and Understanding of the Natural, Social and Cultural.*

## **KEY WORDS**

*INTERCULTURAL EDUCATION, KNOWLEDGE AND SKILLS, GEOGRAPHY, TERRITORY*

## **I. INTRODUCCION**

En un contexto geográfico, podemos describir al borde costero de la Araucanía como un área socialmente deprimida y con una alta presión de uso de suelo, lo que ha generado conflictos socioculturales por la sustitución de las coberturas naturales para el desarrollo silvoagropecuario (Peña-Cortés et al. 2009a). Además se presenta un fuerte proceso migratorio campo-ciudad, que ha causado una brecha en la estructura familiar mapuche/lafkenche, produciéndose pérdida de conocimientos geográficos y territoriales, asociados a la lengua originaria, tradiciones y costumbres de la vida cotidiana. Estas situaciones han llevado a la escuela intercultural a promover un cambio social y asumir una continuidad del legado cultural ancestral, sin embargo,

el sistema educacional no ha hecho grandes aportes para disminuir esta pérdida de saberes y conocimientos geográficos, configurándose históricamente de modo monocultural, aun cuando en las últimas décadas ha surgido una consideración de la diversidad étnica y cultural del país en la educación (Quilaqueo y Quintriqueo 2008). En el mismo sentido, los Programas de Educación Intercultural Bilingüe no han superado estos procesos de homogenización y asimilación en las dimensiones territoriales. Se observa, entonces, la necesidad por parte de la educación chilena de contar con un currículum escolar intercultural, enfatizar aspectos de geografía regional y la comprensión del medio natural y cultural integración que permitiría avanzar hacia una educación transformadora orientada hacia la sostenibilidad (Vega-Marcote et al 2007). Debido a la presencia de estas diversas identidades colectivas, que viven inmersas en nichos diferentes, pero comparten territorio y servicios comunes surge la necesidad de generar propuestas de modelos interculturales de integración territorial (Touriffán 2007).

## II. MARCO TEÓRICO

### La Geografía Social como Base para la Planificación del Territorio

Desde la perspectiva de la planificación territorial, el territorio está conformado por el medio físico, la población, el poblamiento e infraestructuras y un marco legal e institucional, los que constituyen el espacio geográfico construido y modelado por infinitos agentes, tanto antrópicos como naturales y por relaciones humanas que en él se desarrollan (Gómez-Orea 2001), por lo que en este contexto, los estudios geográficos constituyen la base teórica y empírica para una adecuada planificación y ordenamiento del territorio en cualquiera de sus dimensiones social, económica, política y demográfica (Peña-Cortés et al. 2009a).

Etimológicamente, la palabra Geografía quiere decir descripción de la Tierra, al provenir de los términos griegos Geo: Tierra y Grafein: Describir. Sin embargo, el objeto genérico de la geografía, la superficie terrestre, es estudiado y compartido por muchas otras ciencias, las cuales se agrupan en dos categorías o ramas principales. Unas son las denominadas Ciencias de la Tierra o Geografía General, que estudian los elementos estrictamente materiales de la corteza terrestre; y otras, las llamadas Ciencias Sociales o Geografía Regional, que se ocupan del hombre socialmente organizado y de sus relaciones (Higueras 2003). Al aparecer el término "Hombre" dentro de esta definición, la sociología y antropología se han transformado en ciencias asociadas al desarrollo de estudios geográficos, y viceversa. Así, entre las diversas ramas geográficas surgidas de las discusiones sobre el alcance y dimensión de los estudios geográficos aparecen conceptos como el de Sociografía, acuñado por el holandés Steinmetz, quien designa a esta disciplina como la encargada del estudio de los pueblos y sus partes, suministrando de material a la sociología; o el concepto Geografía Social, utilizado por autores como Demolins y Hoke, donde el objeto de estudio consistía en analizar la distribución espacial de los fenómenos sociales, y que posteriormente se vio potenciado por el geógrafo austriaco Bobek, quien incentivó el uso del enfoque geográfico-social, diferenciando una geografía de los grupos sociales y otra geografía sintética o de las sociedades. De esta manera, la Sociografía moderna se pregunta hasta qué punto la sociedad estaría codeterminada por el espacio (el paisaje, el medio en un sentido amplio), mientras que la geografía social, se plantea su interrogante en el sentido de hasta qué punto

el paisaje está influido por la sociedad o por los grupos humanos (Gómez 1984). Esta situación confirma la necesidad de complementar esfuerzos entre disciplinas como la antropología o la sociología con la Geografía, y cuya relación permite realizar interpretaciones más concretas y detalladas de la distribución espacial y temporal de los diversos ámbitos que componen el territorio.

## **Relación del pueblo mapuche con el Territorio y el vínculo con la Educación Intercultural**

Para los pueblos indígenas, y en particular el pueblo mapuche, la noción de territorio es un concepto que intenta acercarse a definir la relación milenaria entre su pueblo y su hábitat natural, así como la ineludible necesidad de respetarla a la hora de asegurar el futuro de cualquiera de los dos términos de esta dependencia (Chirif et al 1991). El territorio mapuche se considera un mundo articulado y comprendido a lo largo del tiempo por sus antepasados, vinculados a la tierra y al medio que les rodea, de donde emana la fuerza y el poder de la vida (Foerster 1993). Antes de la conquista española, los mapuches aprovechaban las favorables características de su paisaje, utilizando los claros de bosques y fértiles terrenos de vegas para cultivar sus productos, además el riego era proporcionado por la natural abundancia de lluvias, mientras que desde el punto de vista del paisaje, los policultivos indígenas se caracterizaban por ser miméticos, complejos e integrativos, imitando a los ecosistemas naturales, que no eran agredidos con trabajo animal ni arado. Por otra parte, los bosques eran de gran importancia al ser fuente de una enorme cantidad de plantas medicinales y de uso ritual, proveyéndoles adicionalmente, de materiales de construcción, herramientas y utensilios domésticos, constituyendo también la base de su cultura material (Aldunate 1996). La conservación de las condiciones ecológicas locales es una herramienta esencial para la sobrevivencia de las comunidades indígenas debido a que sus sistemas de vida y cultura han estado basados estrictamente en la existencia de nichos marcados por la diversidad biológica (Romero 2001). Sin embargo, la histórica presión del hombre tanto indígena como hispano-criollo sobre el territorio y sus recursos naturales, ha generado cambios decisivos en la cultura mapuche, desencadenando un proceso "aculturativo" (Torrejón y Cisternas 2002) y poniendo en riesgo el patrimonio cultural ancestral mapuche, su cosmovisión y expresiones espirituales y culturales ancestrales. El resultado de estos procesos de presión histórica sobre el territorio, se evidencian en el borde costero de la Región de la Araucanía, donde el medio físico ha sufrido un fuerte reemplazo de la vegetación nativa por actividades silvoagropecuarias (Peña-Cortés et al 2009b).

Una característica singular que permite definir al borde costero de la región de la Araucanía como un espacio intercultural, es la interacción grupos étnicos, principalmente entre no mapuches y mapuches (INE 2002). Este último es conformado por comunidades denominadas lafkenches (lafkenches: habitantes de la costa), que en la actualidad viven y se desarrollan en un territorio y entorno donde predomina la cultura occidental y el sistema educacional existente se encuentra descontextualizado de la cosmovisión mapuche/lafkenche. Esta situación obliga entonces a comprender el territorio sobre la visión de dos culturas, la occidental y la mapuche, donde la educación acerca de la composición y funcionamiento del espacio geográfico no debe orientarse solo a estudiantes de origen mapuche/lafkenche, sino también a estudiantes no mapuches, aspirando de esta manera a

formar sujetos capaces de descubrir las diferencias, reconocerlas y comprenderlas desde un enfoque relacional de las culturas (Quintriqueo y McGinity 2008), enriqueciendo la interculturalidad desde un soporte fundamental como son los saberes y conocimientos sobre el medio ambiente y la geografía. Por estos motivos, a la escuela intercultural se le confiere una doble misión: promover el cambio social y representar la continuidad social, por cuanto es transmisora del legado cultural de generaciones anteriores (Díaz 1997).

## **La Educación Intercultural en Chile y la necesidad de un Currículum Integral**

Aproximadamente 71% de los indígenas del país son menores de 40 años y poseen una escolaridad de 8,5 años en promedio, donde la deserción es alta particularmente entre los mapuches, y el 8,4% de la población indígena no posee estudios de ningún tipo, más del doble de los no indígenas. Los resultados obtenidos por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce), que señala el puntaje promedio de estudiantes de escuelas situadas en comunidades (222 puntos) está por debajo del promedio nacional (250 puntos), asociando esto a índices de ruralidad y pobreza, lo cual evidencia la necesidad de generar una educación diferente en contexto mapuche (Quintriqueo y Maheux 2004). Estas cifras confirman la lógica que la actual educación chilena ignora los saberes y conocimientos de otras culturas, donde se presenta a la sociedad mapuche como una cultura inferior, mediante prejuicios y estereotipos transmitidos a través del discurso del profesor (Merino y Quilaqueo 2003).

En este sentido, históricamente se ha impedido la incorporación de saberes y conocimientos geográficos propios como una oportunidad para revertir la pérdida progresiva de la identidad individual y social del niño mapuche en el medio escolar, en su comunidad y su relación con su territorio. En el sistema educativo escolar chileno, la educación se define como "el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y las libertades fundamentales de la diversidad multicultural y la paz. Además, la Ley indica que "La educación se manifiesta a través de la enseñanza formal o regular, de la enseñanza no formal y de la educación informal. La enseñanza formal es aquella que está estructurada y se entrega de manera sistémica y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo, a lo largo de la vida de las personas" (LGE, Artículo N°2 2009). Entretanto, la educación intercultural se define como una herramienta y noción operativa (Godenzzi 1996), utilizada para designar las relaciones y encuentro de grupos humanos iguales, pero diferentes en su manera de sentir, pensar y actuar (Nilo 1999). En este proceso se reconoce una identidad particular de los sujetos, diferenciada por elementos como la lengua, la concepción del mundo, el conocimiento propio acerca de la relación de parentesco con el contexto de la comunidad y el Territorio.

Por otra parte, actualmente existen, tanto a nivel nacional como internacional, instrumentos jurídicos que favorecen la posibilidades de desarrollar una educación intercultural: la Ley Indígena N° 19.253 del Estado de Chile, y a nivel internacional,

el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT 1989, Conadi 1993). En este sentido, la educación Intercultural, apunta a desarrollar un modelo de acción socioeducativa, que posibilita a diversos individuos y grupos ejercitar su deber y derecho ciudadano de participar en igualdad de condiciones, y desde su propia identidad, elaborando proyectos sociales y políticos comunes (Merino 2009). El conocimiento sobre el territorio, inserto en el subsector de Estudio y Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural del actual currículum escolar, está descontextualizado desde la cosmovisión mapuche, por lo cual los saberes educativos y el conocimiento sobre la dinámica o historia del territorio deben ser estudiados y representados en el ámbito geográfico y territorial mapuche, con la finalidad de que estos conocimientos puedan ser integrados tácita y explícitamente a este currículum escolar. En este contexto, la incorporación de conocimientos al currículum formal en el ámbito indígena correspondería a una documentación de contenidos educativos transmitidos a las nuevas generaciones que deberían ser incorporados a la educación del niño mapuche en el marco del currículum escolar (Quilaqueo y San Martín 2008).

## **Principales agentes en la pérdida de Saberes y Conocimiento Geográfico-Territoriales Mapuche**

Comprender una sociedad y sus sistemas de relaciones que generan formas, códigos lingüísticos y cuya principal función es transmitir la cultura del grupo, también condiciona los comportamientos y formas de pensar de los individuos (Pino y Merino 2010). El uso de la memoria como registro que participa en la transmisión de la información y del conocimiento, privilegiando el pensamiento colectivo sobre el individual, basándose en la observación y en la experiencia como mecanismos de aprendizaje y en las prácticas que están llenas de significados, nos demuestra la ausencia de un lenguaje escrito y la importancia de los códigos lingüísticos (Cetsur 2005). En cuanto a la sociabilización de los estudiantes de comunidades mapuches, la actual forma en que está definida la educación y sus contenidos conlleva a un problema para las comunidades, ya que se desconoce explícitamente otras categorías de contenidos que no sean las occidentales, como la literatura oral y el conocimiento sobre la relación de parentesco en el marco de la sociedad y cultura mapuche. Esto ha incrementado la pérdida progresiva de la identidad individual y social del niño mapuche en el medio escolar, en su comunidad y la relación con su territorio, provocando confusión en los niños e incluso aculturación en algunos casos (Raschey y Ripio 1997).

Uno de los principales agentes en la pérdida progresiva del saber y conocimiento geográfico-territorial mapuche de los niños es la negación del patrimonio cultural mapuche en la educación occidental oficial y particularmente en la escuela, lo que ha conllevado al debilitamiento del conocimiento educativo mapuche o *kimeltuwün*, entendido como el proceso educativo cuyo objeto es la transmisión de estructuras y significados del patrimonio cultural (Quilaqueo 2005). La pérdida de identidad también se relaciona con una pérdida de saberes y conocimientos sobre el territorio y sus componentes (Briones 2007), donde la estrecha vinculación entre identidad y territorio, reafirman que este lazo es fundamental para el sustento de la personalidad indígena, convirtiéndose en un dispositivo discursivo de la cosmovisión lafkenche, dando paso a un proceso de territorialización de las identidades, las cuales son reconstrucciones de un pasado desde la perspectiva mapuche (Le Bonniec 2002)

y donde el parentesco se relaciona con la organización y estructura social de las familias y las comunidades mapuches, las cuales se han conservado a pesar de los cambios sociales, políticos y territoriales. Rocher (1992) identifica a la familia como agentes socializadores institucionalizados, cuya tarea es transmitir el patrimonio sociocultural a las nuevas generaciones.

Finalmente, el reemplazo del mapudungun en desmedro del castellano, es otro de los mayores problemas que incrementa la pérdida de elementos de la cultura mapuche, ya que éstos son transmitidos de generación en generación mediante vía oral, donde el mapudungun se presenta como el medio cultural que permite decodificar el mundo, darle sentido y existencia a las cosas de acuerdo a la realidad cultural y social (Loncon 2002). Desde la perspectiva del territorio, el pueblo mapuche ancestralmente ha usado un sistema de organización social y de identidad territorial muy característico y particular, basado en un complejo sistema de alianzas y dependencias mutuas que tiene como base la identidad del territorio centrada en el linaje a través del *tuwün*, que corresponde al territorio de origen, y del *küpalme*, que es la relación dada por el tronco familiar (Contreras 2002, Quintriqueo y Quilaqueo 2006). El *tuwün* se relaciona con un conjunto de conocimientos sobre el lugar geográfico -territorio-, las características del paisaje y la relación materna de la persona con la comunidad de procedencia. El apellido de la persona indica un conocimiento y un apego al *lof mapu*, la localidad en la que ha nacido (Latcham 1924). Las características del paisaje local se relacionan con un conocimiento específico que las personas han construido en relación directa con el entorno natural que les permite comprender mejor el medio y desarrollarse social y culturalmente con la comunidad (De la Cadena y Starn 2007). El conocimiento sobre el territorio en el currículum escolar está descontextualizado desde la cosmovisión mapuche, de su dinámica, su historia, por lo cual debe ser analizado y considerado desde el ámbito geográfico y territorial mapuche, y así poder integrarlo explícitamente al currículum escolar. Esta situación toma mayor fuerza aún, considerando que actualmente existe una apertura para integrar saberes y conocimientos sobre la relación de parentesco como contenidos de enseñanza escolar en el subsector Estudio y Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural del actual currículum escolar (Mineduc 2003).

### III. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

#### Objetivo General:

Reconocer la presencia o ausencia de saberes y conocimientos geográfico-territoriales lafkenches en estudiantes de escuelas interculturales del borde costero de la Araucanía, como base para proponer su inserción en los procesos de aprendizaje local.

#### Objetivos Específicos:

- 1.- Identificar si la transmisión de saberes y conocimientos territoriales lafkenches proviene de la educación impartida en el ámbito escolar o desde el hogar.
- 2.- Describir los conocimientos y saberes geográficos que poseen los estudiantes y escuelas interculturales en el borde costero de la Araucanía.



3.- Establecer una aproximación preliminar del estado de saberes y conocimientos geográfico-territoriales entre escuelas y entre estudiantes.

## IV. METODOLOGÍA

La información que aquí se proporciona corresponde a los resultados parciales obtenidos en el marco de los estudios realizados por el Centro de Investigación de Educación en Contexto Indígena e Intercultural Núcleo Milenio (Ciecii) de la Universidad Católica de Temuco. A continuación se presenta una investigación exploratoria que comprendió recopilación bibliográfica, análisis geográfico y aplicación de entrevistas semiestructuradas durante los años 2008 y 2009 en escuelas con características singulares y distribuidas en el borde costero de la Región de la Araucanía.

### 1. Descripción área de estudio

El Bordo Costero de la Araucanía está conformado administrativamente por las comunas de Carahue, Saavedra, Teodoro Schmidt y Toltén, las cuales se desarrollan sobre una superficie de 322.158 hectáreas aproximadamente. El área de estudio posee una población de 66.450 habitantes, de los cuales 25.914 se identifican como mapuches, siendo la gran mayoría agricultores de subsistencia y desarrollando actividades de cultivos tradicionales (INE, 2002). El Bordo Costero, además, es un área que históricamente ha presentado cambios y alteraciones en el paisaje, y conflictos socioculturales por la sustitución y cambios de uso de las coberturas naturales para el desarrollo de actividades silvoagropecuarias (Peña-Cortés et al. 2009b).

### 2. Análisis demográfico

La información demográfica, especialmente el número de habitantes y variación intercensal de la población comunal mapuche, tanto urbana como rural, se obtuvo de los Censos de Población de los años 1992 y 2002 (INE, 1992; INE, 2002). Este procesamiento de datos fue realizado con el *software* REDATAM G-4 (Azócar 2010).



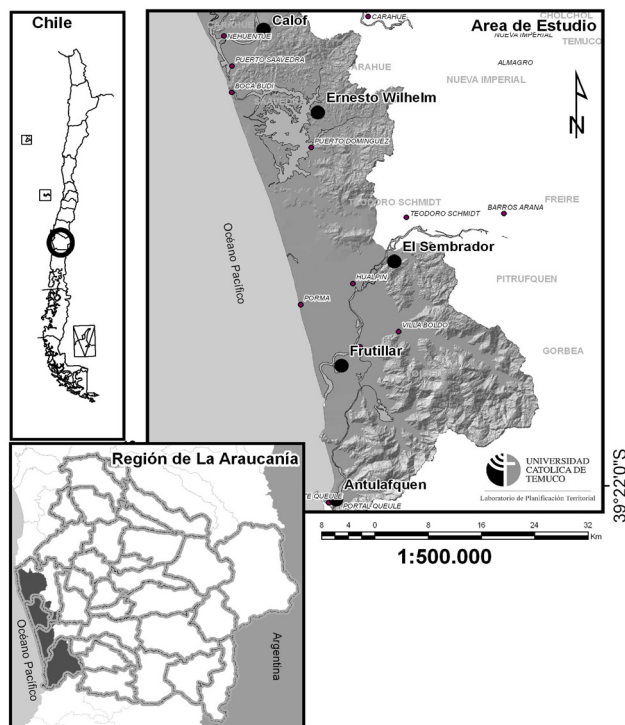


Figura N° 1. Área de Estudio, Borde Costero de la Araucanía (Elaboración propia)

### 3. Selección de escuelas

En la selección de establecimientos educacionales se utilizaron elementos de evaluación multicriterio (Gómez y Barredo 2005, De Faria Pereira et al 2008) para lo cual se utilizó la base de datos de establecimientos educacionales regional georreferenciada, proporcionada por la Seremi de Educación de la Araucanía. En base a lo propuesto por Pullar (1999), quien indica las ventajas de la evaluación sobre datos espacialmente relacionados, se complementó esta cartografía con los establecimientos donde se aplican Programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Se utilizaron cuatro criterios fundamentales en la selección de las escuelas: estar insertas en el área de estudio, poseer programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), estar insertas en una comunidad mapuche y estar asociadas a componentes ambientales vinculados al patrimonio cultural lafkenche (cuerpos de agua y humedales). Esta selección se llevó a cabo a través del software ArcGIS 9.2.

### 4. Instrumento

Se elaboró una entrevista semiestructurada de 23 preguntas para 15 estudiantes que cursaran entre primero y cuarto básico (Niveles NB1 y NB2) en las escuelas interculturales seleccionadas. Bajo el contexto de esta investigación se establecieron las diferencias entre conocimientos y saberes mapuches, según lo

propuesto por Quintriqueo (2002), quien señala que los primeros corresponden a una estructura cognitiva ordenada y clara respecto del funcionamiento y dinámica del entorno la cual se espera corresponda al currículum educacional impartido en la escuela; mientras que los segundos corresponden a la identificación de objetos y componentes geográficos (bióticos y abióticos) preferentemente inculcados en la educación no formal. De esta forma, las preguntas diseñadas se agruparon en dos grandes categorías: (1) conocimientos y saberes geográficos lafkenches que los estudiantes poseen acerca del territorio; y (2) la presencia de interlocución y transferencia de conocimientos y saberes geográficos lafkenches en el colegio y con familiares. El diseño de las preguntas apuntaba a respuestas dicotómicas y categorizadas, estas últimas según si la respuesta era espontánea o sugerida (Hernández et al 2003).

## 5. Procedimiento y variables evaluadas

Dado el nivel de los estudiantes (Niveles NB1, NB2 y NB3), primero se realizó un acercamiento con el grupo-curso, con el profesor como intermediario, y luego se procedió a efectuar la entrevista con cada niño por separado, en una sala del establecimiento, sin la presencia del profesor o asesor cultural, para evitar sesgos en la opinión de los escolares producidos por la presencia de un adulto. Las preguntas se realizaron en español y con un lenguaje coloquial, que permitiera una conversación fluida con el estudiante y una recolección de datos rigurosa.

**5.1. Uso del mapudungun en ámbitos de educación formal y no formal:** Para reconocer la transferencia de saberes y conocimientos lafkenches presentes en los estudiantes de las escuelas seleccionadas, se desarrolló un grupo de preguntas que permitieron analizar si la interlocución del mapudungun se realizaba en la escuela o en el hogar, quiénes hablaban mapudungun y cuál era su uso más típico o cotidiano hacia y con los niños.

**5.2. Indagación de saberes geográficos territoriales lafkenches:** Se realizó un análisis de los saberes que los estudiantes tienen sobre su entorno más próximo, consultándoles sobre elementos morfológicos o geográficos, con su nombre en español o mapudungun, y si conocían relatos de éstos, evidenciando así pertenencia con su entorno.

**5.3. Indagación de conocimientos geográficos territoriales lafkenches:** Para esto se realizó un análisis en relación al conocimiento que los estudiantes tienen en cuanto a la identificación de componentes naturales del territorio (biótico y abiótico) en contexto lafkenche y su comprensión sobre el funcionamiento y dinámica que éstos tienen en el entorno. Sobre un listado de componentes naturales, se consultó tanto en castellano como en mapudungun, si los reconocían o sabían qué eran, y además si conocían o habían escuchado historias vinculadas con estos elementos.

## 6. Análisis de las entrevistas

El análisis de las entrevistas fue una adaptación del método propuesto por Saiz et al (2009). El proceso de análisis de contenido fue realizado en forma paralela por una antropóloga y un biólogo en gestión de recursos naturales, a fin

de resolver las discrepancias existentes y establecer una versión estandarizada de las categorías. Las respuestas se transcribieron a una matriz de evaluación doble entrada, en la cual las filas correspondieron a los estudiantes individualizados de los establecimientos seleccionados, mientras que las columnas corresponden a las preguntas realizadas en la entrevista. Así, las celdas fueron codificadas de modo dicotómico, "sí" a presencia y "no" a ausencia; mientras que en el caso de las respuestas categorizadas, éstas fueron estandarizadas. La muestra generó un total de 345 expresiones, incluyendo repeticiones. Para la descripción de los saberes y conocimientos geográficos territoriales en contexto lafkenche se realizaron análisis comparativos entre los estudiantes de cada establecimiento, mientras que el uso del mapudungun fue consultado en base a su práctica en la escuela, así como la existencia de interlocución con integrantes del hogar. De esta manera con el software SigmaPlot ©2006 versión 10.0 se generaron histogramas de frecuencias para cada pregunta o variable, a fin de hacer la comparación estudiantes/escuelas y escuela/escuela para describir el estado del conocimiento sobre componentes geográfico-territoriales.

## 7. Análisis de correspondencia múltiple

Finalmente, se aplicó un Análisis de Correspondencia Múltiple, ACM, (Salvador Figueras 2003) para evaluar la interacción entre los antecedentes proporcionados por el instrumento de evaluación y establecer patrones que permitieran vincular y agrupar a los estudiantes según sus conocimientos y saberes geográficos para establecer algún tipo de relación. El ACM corresponde a un método que permite estudiar la asociación entre dos o más variables cualitativas, se adapta particularmente al análisis de entrevistas, por lo que se aplica a tablas de contingencias (Cuadras 1996). De esta manera, el análisis realizado permite examinar desde un punto de vista gráfico, las relaciones, dependientes o independientes, de un grupo de variables cualitativas, las cuales para este caso son más de dos dimensiones (Lebart et al. 1995). Como dato suplementario se incorporó el puntaje Simce de las escuelas evaluadas, para establecer si existe algún tipo de dependencia con las variables y observaciones analizadas. Así, a partir de una tabla disyuntiva, que en este estudio correspondió a la base de datos en la cual se traspasaron todos los antecedentes obtenidos por el instrumento de evaluación, y por medio del software XLSTAT 2010 se realizó el ACM.

## V. PRINCIPALES RESULTADOS

### 1. Caracterización sociodemográfica del área de estudio

La población del área de estudio presenta una disminución de habitantes entre los años 1992 al 2002 (de 67.021 a 66.450), evidenciando una variación intercensal total de -9,8 puntos, marcada por un fuerte proceso de migratorio campo-ciudad (Tabla N°1).

Tabla N°1. Población total y variación intercensal, censo 1992 y 2002 por área urbano rural

Comuna	1992			2002			variación intercensal
	urbana	rural	total	urbana	Rural	total	
Carahue	9.838	15.662	25.500	11.596	14.100	25.696	0,8
Saavedra	2.351	12.081	14.432	2.679	11.355	14.034	-2.8
Teodoro Schmidt	4.092	10.936	15.028	6.244	9.260	15.504	3,2
Toltén	2.293	9.768	12.061	4.123	7.093	11.216	-7
Totales	18.574	48.447	67.021	24.642	41.808	66.450	-9.8

Fuente: Elaboración propia

En relación a la pertenencia a pueblos originarios, 25.914 habitantes se reconocen pertenecientes al pueblo mapuche, lo que representa un 39% de la población del área de estudio, siendo la comuna de Saavedra la que mayor cantidad de habitantes mapuches posee, con un 64,7%. En el contexto educacional, 18.623 mapuches expresaron saber leer y escribir, mientras que 5.387 reconoce no saber leer ni escribir. Finalmente, en relación al último nivel aprobado de enseñanza formal, el máximo registro se presenta en la educación básica, con 15.314 y a continuación educación media común con 3.189 registros. Declararon no haber asistido nunca al colegio o escuela 2.392 personas, es decir, un 9,96% del total que sí aprobó algún nivel de enseñanza.

2. Selección de Escuelas Interculturales y resultados Simce

Según los tres criterios de locación establecidos, diez escuelas cumplían con los parámetros para la aplicación de la entrevista (Tabla N°2), de las cuales ninguna superaba el promedio Simce nacional.

TABLA N°2. ESCUELAS SELECCIONADAS SEGÚN CRITERIOS DE LOCACIÓN

Dep.: Dependencia; Prom. Lect.: Promedio Lectura; Prom. Mat.: Promedio Matemática;  
Prom. Soc.: Promedio Sociedad; M: Municipal; PS: Particular Subvencionada.

Establecimiento	Comuna	Dep.	Prom. Lect.	Prom. Mat.	Prom. Soc.	Prom. Simce
Antulafken	Toltén	M	252	229	236	239
Calof	Saavedra	M	242	191	200	211
Frutillar	Toltén	PS	227	207	202	212
El Sembrador de Pocoyan	Toltén	M	248	243	245	245
Ernesto Wilhelm (Tres Esquinas)	Saavedra	PS	233	200	210	214

Fuente: Elaboración propia

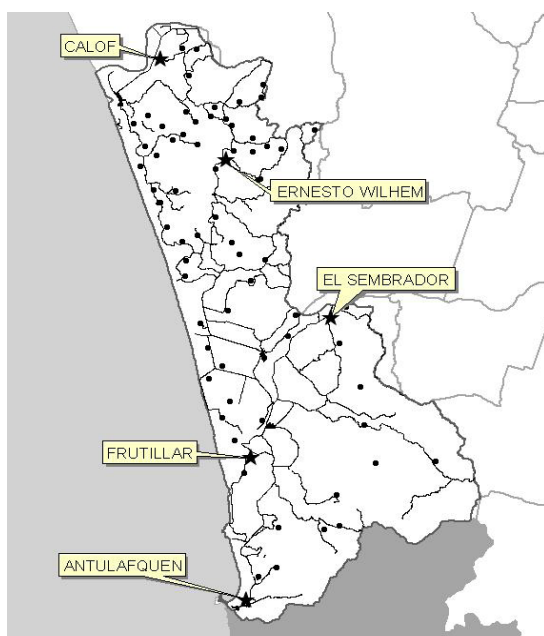


Figura N°2. Escuelas seleccionadas en el área de estudio (Elaboración propia)

### 3. Uso del mapudungun en ámbitos de educación formal y no formal

De un total de 15 estudiantes entrevistados, 40% de ellos señalaron que solo algunos profesores utilizaban mapudungun en clases, un 7% indicó que algunos compañeros lo practicaban, un 40% que nadie lo hablaba y un 13% sindicaba al asesor cultural como hablante activo del mapudungun. Esta última situación se presentó solo en la escuela Antulafken. En cuanto a la utilización del mapudungun en el colegio, 33,3% de los estudiantes señalaron que únicamente se usaba para saludar, mientras que 46,7% reconocieron que al menos en algunas clases se practicaba y 20% señalaron que se practicaba para la celebración de actos (wetripantu principalmente). En cuanto a la presencia de un Asesor Cultural, solo las escuelas Antulafken, Frutillar y Calof manifestaron la existencia de este cargo, señalando que asiste de forma regular al colegio, pero con poca continuidad en su labor, ya que la comunidad del área es quien lo elige para desempeñar esa función y no el profesorado como tal. Para esta investigación, no se había considerado analizar el rol del asesor cultural, sin embargo, el trabajo de campo ha demostrado la importancia de su función en cuanto a la transferencia de conocimiento cultural a los estudiantes de las escuelas, quienes ven en él a una persona sabia, respetuosa y ejemplo como mapuche, características muy importantes dentro del contexto de socialización que posee la comunidad mapuche.

En cuanto al uso del mapudungun en el contexto del hogar, 46,7% de los estudiantes señalaron que lo que sabían de mapudungun lo aprendieron principalmente en la escuela, 40% en la casa de los abuelos, pero tan solo 13,3% estudiantes señalaron que aprendieron en su hogar. En cuanto a la percepción de utilización del mapudungun en el hogar por parte de los niños, un 6,7% señaló que

siempre se hablaba mapudungun y un 13,3% que a veces se hablaba mapudungun en su casa. Así mismo, un 40% de los estudiantes afirmó que se hablaban algunas palabras y 40% que no se hablaba mapudungun. En lo referente a la interlocución del mapudungun con integrantes de la familia, un 40% de los estudiantes señaló que hablaban mapudungun con sus abuelos, un 26,7% indicó que no hablan con otros familiares, un 20% hablan con papá y mamá, y un 13,3% hablan con tíos y primos. Finalmente, el mapudungun se utiliza en diferentes situaciones, pero básicamente un 40% manifestó que se realizaban en conversaciones de adultos, 33,3% lo utilizan cuando hay visitas, un 13,3% señaló que el mapudungun se utiliza para todo y un 13,3% indicó que se habla mapudungun para recibir órdenes.

#### 4. Aproximación al estado de saberes y conocimientos geográfico-territoriales

En relación a los saberes y conocimientos geográficos territoriales *lafkenches* que tenían los estudiantes de su entorno más próximo, el 100% afirmó conocer el nombre del lugar o sector donde viven, mencionando su nombre en todas las entrevistas; sin embargo, solo seis niños reconocieron saber cuál era su significado, pero únicamente en español. De la misma manera, un 93% de los niños señaló conocer e identificar elementos naturales como ríos o cerros en su entorno más próximo, pero al consultar el nombre de estos elementos, un 53% sabía el nombre o como se les llamaba, y un 13% conocía su significado o el porqué de su nombre.

En cuanto a la identificación de elementos y componentes ambientales, asociados a los saberes existentes de cada establecimiento, la escuela Antulafken es la que presenta el mayor grado de saberes geográficos-territoriales identificados, con un total de 11 componentes reconocidos (Figura N°3), mientras las escuelas Calof, Frutillar y Pocoyan, presentan la identificación de ocho elementos, y la escuela Ernesto Wilhelm (Tres Esquinas) es la que presenta la menor identificación de elementos con solo cuatro identificaciones.

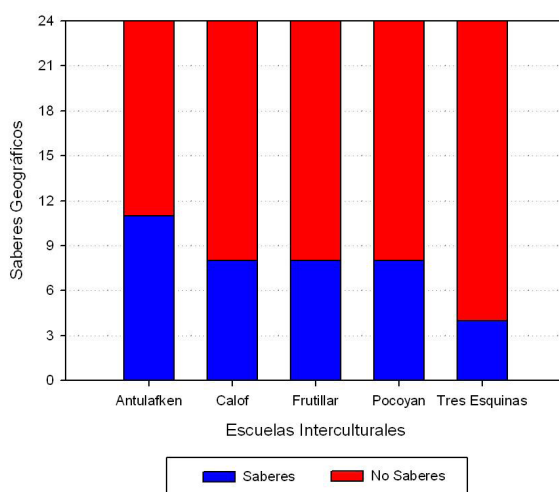
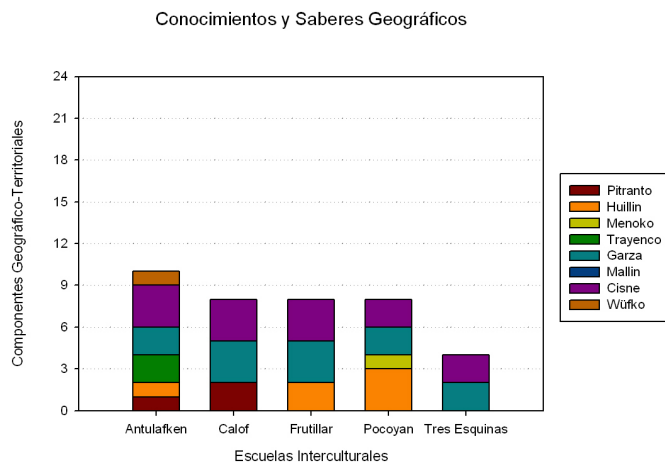


Figura N°3. Saberes geográfico-territoriales *lafkenches*



*Figura N°4. Identificación de componentes geográfico-territoriales en contexto lafkenche*

En cuanto a la comprensión de la dinámica del entorno e identificación de sus componentes en contexto lafkenche, los estudiantes reconocían claramente elementos con nombres en español, llegando incluso a una completa descripción en algunos casos. Sin embargo, cuando se consultaba sobre elementos geográficos en contexto lafkenche, en la mayoría de los casos la respuesta fue negativa (Figura N°4). La excepción la constituye la escuela Antulafken, que presenta la mayor diversidad de conocimientos territoriales, con siete identificaciones en español de componentes ambientales o geográficos y cuatro componentes en contexto lafkenche, lo cual se podría deber a que esta escuela se ubica al sur del área de estudio y es el establecimiento más próximo al mar (Figura N°2), y para poder llegar a él es necesario cruzar en balsa el río Queule, ya que no existe otra vía de acceso. Entretanto, la escuela Ernesto Wilhelm se emplaza en el centro del área de estudio (Figura N°1), al nororiente del lago Budi, y es conocida como la “Escuela Tres Esquinas”, presentando una accesibilidad bastante buena, tanto por la jerarquía de sus conexiones viales, así como el estado de los caminos mencionados. En este establecimiento se pudo apreciar que los estudiantes entrevistados no reconocen ningún componente geográfico-territorial en contexto lafkenche.

## 5. Análisis de Correspondencia Múltiple (ACM)

El análisis de correspondencia múltiple (ACM) mostró que las dos primeras dimensiones explican de forma significativa el 30% y el 26% de la variabilidad existente en los saberes y conocimientos geográficos territoriales de los estudiantes del borde costero de la Araucanía (Figura N°5). De acuerdo a las relaciones obtenidas, se aprecian tres grupos relativamente homogéneos y relacionados entre sí, asociados a estudiantes con un bajo conocimiento y saberes geográficos, una baja o relativa interlocución del mapudungun, tanto en el hogar como en la escuela y donde no existe un Asesor Cultural.



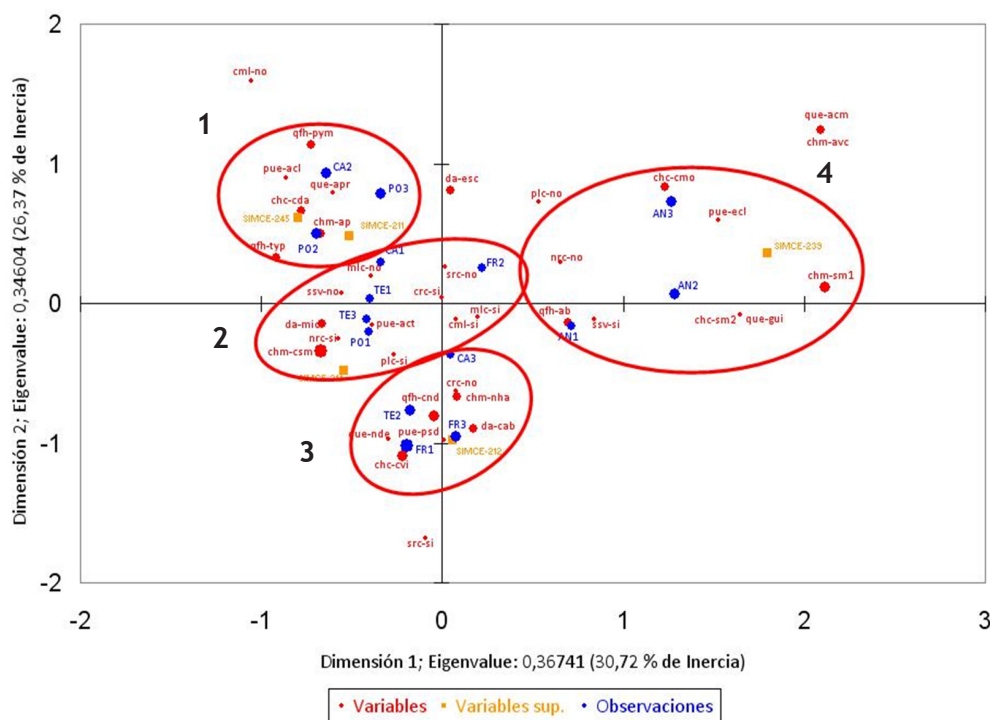


Figura N°5. Análisis de Correspondencia Múltiple en contexto escolar

El grupo que presenta una mayor segregación en cuanto a la interrelación de sus variables posee una característica singular: agrupa solo a los estudiantes de la escuela Antulafken. En este grupo se aprecia la marcada presencia del asesor cultural como hablante en la escuela, pero además se aprecia la comunicación en mapudungun en el hogar, donde la presencia de los abuelos es relevante, lo que reafirma el conocimiento del territorio y entorno donde los niños viven. Los puntajes Simce obtenidos por cada establecimiento se integraron al análisis como variables suplementarias, donde observamos que el grupo de menor acervo cultural se relaciona con uno de los puntajes más bajos (212), mientras que el grupo que presenta mayor conocimiento cultural y geográfico se vincula a uno de los puntajes altos (239).

## VI. DISCUSIÓN

La población del área de estudio, ha evidenciado un fuerte proceso migratorio campo-ciudad, lo que genera pérdida de saberes asociados al conocimiento rural, costumbres y tradiciones vinculadas al territorio donde las comunidades desarrollan sus actividades. El desarrollo del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) tiene como propósito superar estos procesos de homogenización nacional y asimilación forzada en el ámbito político, cultural, social y educacional (Egaña 2002). Sin embargo, la cobertura de este programa es claramente insuficiente e ineficiente según los antecedentes recogidos en esta investigación, ya que de un total de 71 escuelas de educación básica presentes en el borde costero de

la Región de la Araucanía, solo 10 desarrollaban el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) al momento de la evaluación, es decir, solo un 14% del total de establecimientos. Además, si sumamos los antecedentes entregados por los resultados Simce de las escuelas (Tabla N°2), se puede apreciar que todas obtienen puntajes debajo del promedio nacional de 250 puntos, situación que según Quilaqueo (2005) es una evidencia clara de la desigualdad existente respecto a la distribución de beneficios educacionales.

En este sentido, hay que mencionar que las escuelas en "contexto mapuche" deben asimilar conocimientos y saberes de la cultura dominante, que aportan poco y nada a la valoración identitaria de sí mismos, ignorándose aprendizajes construidos en base a lo cercano, cotidiano y significativo. Este fenómeno se apreció en el nivel y estado de saberes y conocimientos en contexto lafkenche que los estudiantes poseían de su entorno más próximo, reconociendo elementos geográficos como ríos, esteros y cerros, pero ignorando su nombre en mapudungun y más aún el significado que éstos poseen, evidenciando un alto desconocimiento de su medio ambiente diario más próximo. Si a esto sumamos que la alteración y reducción histórica de los componentes ambientales en el borde costero ha traído consigo la transformación social de las comunidades lafkenches presentes en el territorio, acarreado su reducción territorial, problemas de subsistencia, conflictividad identitaria y la pérdida de sus raíces culturales (Valero y Coca 2009) no debería extrañar el desconocimiento de la fauna, flora y elementos naturales que reflejaron los niños en las entrevistas realizadas, reconociendo en promedio por colegio menos del 27% de los elementos consultados. Más aún, la identificación de estos elementos en contexto lafkenche mostró resultados todavía más bajos, evidenciando que la pérdida de la lengua originaria, el mapudungun, es uno de los elementos relevantes a la hora de evaluar el conocimiento sobre el territorio y su geografía. De esta manera, se puede asociar que el bajo uso y práctica del mapudungun en favor del castellano (Loncon 2002) está claramente relacionado con la pérdida de saberes y conocimiento geográfico-territorial. En este contexto y a través del trabajo de campo de esta investigación, se pudo observar que la mayoría de los profesores no son hablantes del mapudungun, por tanto los niños son alfabetizados en castellano, y al aprender un poco de lectura y escritura en mapudungun, lo hacen con dificultad, debido a la falta de métodos adecuados y de formación del docente en enseñanza de la lengua (Cañulef 1998).

Considerando esta restricción del sistema educativo, surge con fuerza el énfasis que se debe otorgar a los Asesores Culturales (AC), cuya presencia en los PEIB debería relevarse y ser superlativa, ya que su función es enseñar y despertar los conocimientos de la cultura mapuche a niños y niñas, y además, son actores que las comunidades reconocen, validan y designan para que se puedan integrar al trabajo pedagógico en escuelas interculturales, hecho que debe entenderse como un inicio de la valoración e incorporación del conocimiento mapuche en la escuela (Quidel 2005). El acercamiento con los AC en esta investigación dejó ver que existen grandes diferencias entre su labor, ya sea la cantidad de horas que trabajan en la escuela, su relación con el profesorado, la impresión que los estudiantes tienen de ellos, así como la utilización del entorno como aula de clases, entre otras. El perfeccionamiento del rol y trabajo que debe desempeñar el Asesor Cultural representa entonces una clara oportunidad de desarrollo para la generación de currículums interculturales y de mejoramiento hacia el PEIB, que debe apuntar a establecer estándares y perfiles que éstos deben poseer, como edad, estudios, que hable mapudungun, horarios

de trabajo, entre otros, con la finalidad de asegurar una adecuada transmisión y aprendizaje de saberes y conocimientos en contexto mapuche/lafkenche, proceso que hasta ahora se encuentra descontextualizado de las realidades observadas en esta investigación. Una buena transmisión de la cultura mapuche a niños y niñas por parte del Asesor Cultural, se ve reflejada en los saberes y conocimientos geográfico-territoriales lafkences que éstos poseen y demuestran, situación que se observa claramente en el Análisis de Correspondencia Múltiple realizado, donde el grupo con mayores saberes y conocimientos geográficos lafkences, es el que señala al Asesor Cultural como el interlocutor oficial del mapudungun en la escuela. Si a este hecho agregamos una interlocución con integrantes del hogar, padres, madres y abuelos, se aprecia que la dependencia e interdependencia de variables aumenta.

Es aquí donde se presenta otra potencialidad referente a la educación intercultural, debido a que los profesores y asesores culturales manifestaron la necesidad de incorporar a padres y madres en los procesos de transmisión del conocimiento cultural mapuche. Si el Asesor Cultural es el interlocutor oficial en la escuela, y en el hogar integramos a los padres como individuos de interacción cotidiana y directa de la lengua, y a abuelos como transmisores del legado cultural ancestral, el conocimiento cultural mapuche podría verse incrementado, a la vez que los saberes y conocimientos geográficos territoriales lafkences que se insertan en el contexto cultural. Se observa, entonces, la necesidad por parte de la educación chilena de contar con un currículum escolar intercultural mapuche, ya que los procesos de escolarización en estos contextos demandan contenidos cada vez más significativos y pertinentes al marco sociocultural del educando (Quintriqueo 2005). Se evidencia enfatizar aspectos de geografía regional y la comprensión del medio natural y cultural, integración que permitiría abordar los paradigmas de sustentabilidad ambiental y educación intercultural hacia una educación transformadora orientada hacia la sostenibilidad (Vega-Marcote et al 2007). Esta situación demuestra la clara necesidad de generar propuestas de modelos interculturales de integración territorial, (Touriñán 2007), debido a la presencia de estas diversas identidades colectivas, que viven inmersas en nichos ecológicos diferentes, pero comparten territorio y servicios comunes (Hidalgo 2009). Finalmente, es indispensable para la generación de estas propuestas, detectar las dificultades que actualmente se encuentran en el sistema educacional, como el relativismo cultural, currículums escolares monoculturales, una débil formación intercultural del profesorado, entre otros (Valdiviezo y Valdiviezo 2008).

## VII. CONCLUSIONES

- La mayoría de los estudiantes entrevistados reconocen claramente los componentes geográficos y ambientales de su entorno más próximo, sin embargo, no son capaces de reconocer estos elementos desde un contexto mapuche, evidenciando una ausencia de saberes y conocimientos geográficos territoriales lafkences.
- Los estudiantes reconocen una mayor práctica del mapudungun en la escuela por sobre el hogar, sin embargo la utilización de éste se limita a un vocabulario mínimo y a frases básicas que solo algunos integrantes del ámbito escolar aplican, y que atienden a eventuales formalidades comunicativas y no a conocimientos propios del pueblo lafkenche.
- Existe una baja práctica del mapudungun en el hogar, siendo los abuelos

quienes desarrollan algunos diálogos con los niños, en cambio los padres no se comunican en la lengua original con sus hijos, por miedo a que éstos sean marginados por la sociedad o para evitar que sufran la discriminación que ellos sufrieron cuando estudiaban, afectando seriamente a la cultura mapuche/lafkenche, debido a que saberes y conocimientos son transmitidos de generación en generación mediante la tradición oral, la narración y el relato en mapudungun.

- La mayoría de los profesores de las escuelas interculturales evaluadas no son hablantes del mapudungun, por lo cual la generación de conocimiento se realiza de forma descontextualizada desde la cosmovisión mapuche/lafkenche, incrementando la confusión cultural y propiciando fenómenos aculturativos.
- La pertenencia a la comunidad, el rol de adulto-joven, un alto conocimiento sobre tradiciones y cultura mapuche, y una continuidad y regularización horaria de sus funciones, son características que se deben potenciar en los asesores culturales y que se pudieron comprobar tienen una relación directamente proporcional con las escuelas y estudiantes que presentaron mayores saberes y conocimientos geográficos en contexto territorial lafkenche.
- En las escuelas que presentan una menor conectividad, es decir, muestran un grado de aislamiento geográfico, los estudiantes poseen niveles más altos sobre saberes y conocimientos de su entorno; en cambio en las escuelas que disfrutaban una mayor conectividad los estudiantes presentaron los valores más bajos de saberes y conocimientos, situación que debe ser especial y cuidadosamente analizada considerando que los procesos educativos actuales deben ser integrativos e integrales, no restrictivos y segregativos, y donde la cultura debe ser abierta y permeable.
- La cobertura del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) es insuficiente en el área de estudio, ya que a pesar de ser la zona del país donde se presenta la mayor concentración de habitantes indígenas se desarrolla en pocos establecimientos y con una baja continuidad en el tiempo, contribuyendo en el proceso de pérdida de tradiciones y costumbres (saberes) cotidianas de las comunidades lafkenches, y por lo tanto, aumentando los procesos migratorios hacia espacios urbanos en búsqueda de mejores oportunidades.
- Finalmente, se deben enfatizar en el subsector de Estudio y Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural materias o áreas referentes a geografía regional y la comprensión del medio natural y cultural, apuntando a una educación intercultural hacia la sostenibilidad territorial.

*Agradecimientos:* Los autores agradecen al proyecto Iniciativa Científica Milenio "Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena Intercultural del Núcleo Iniciativa Científica Milenio (Ciecii, P075-039-F)" de la Universidad Católica de Temuco por el financiamiento y apoyo a la investigación, y al equipo del Laboratorio de Planificación Territorial de la Universidad Católica de Temuco por su colaboración y apoyo científico en este manuscrito.

## BIBLIOGRAFÍA

**ALDUNATE, C.** (1996). "Mapuche: Gente de la tierra", en HIDALGO J, SCHIAPPACASSE, V, NIEMEYER, H, ALDUNATE, C Y MEGE P, ed., *Culturas de Chile. Etnografía: Sociedades indígenas contemporáneas y su ideología*. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile, 111-134 pp.

**AZÓCAR, G.** (2010) "Patrones de crecimiento urbano en la patagonia chilena: el caso de la ciudad de Coyhaique". *Revista de Geografía Norte Grande*, N° 46, Instituto de Geografía de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 85-104 pp.

**BRIONES, C.** (2007). "Nuestra lucha recién comienza. Vivencias de Pertenencia y Formaciones Mapuche de Sí Mismo". *Revista Avá*, N°10, Programa de Postgrado en Antropología Social (Maestría y Doctorado) de la Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, Misiones-Argentina. 24 p.

**CAÑULEF, E.** (1998). *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas - Universidad de La Frontera. 322 p.

**CENTRO DE EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DEL SUR (CETSUR)** (2005). *Marco conceptual para la restauración de ecosistemas en territorio mapuche*. Temuco: Publicación semestral Cetsur. 30 p.

**CHIRIF, A., GARCÍA, P. Y CHASE, R.** (1991). *El indígena y su territorio son uno solo. Estrategias para la defensa de los pueblos y territorio indígenas en la cuenca amazónica*. Lima: Oxfam América, Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (Coica). 214 p.

**CONTRERAS, V.** (2002) "La construcción narratológica en el discurso público mapuche". *Revista Universum*, N°17, Universidad de Talca, Talca, 29-36 pp.

**CORPORACIÓN NACIONAL DE DESARROLLO INDÍGENA (CONADI), Gobierno de Chile** (1993). Ley Indígena. (Ley N° 19. 253 D. of. 5° 10° 1993). Temuco: Conadi.

**CUADRAS, C.** (1996). *Métodos de Análisis Multivariante*. Barcelona: Eunibar. 642 p.

**DE LA CADENA, M. Y STARN, O.** (2007). *Indigenous Experience Today*. New York: Berg. 415 p.

**DÍAZ, F.** (1997) "La escuela multicultural: Principales retos". *Publicaciones Escuela Universitaria del Profesorado de Editorial Universidad de Granada*, N° 25-26-27, Universidad de Granada, Granada, 185-197 pp.

**DE FARIA PEREIRA S., CALIJURI, M., MARTIN, S., RIBEIRO, N. y COSTA DE MACEDO, M.** (2008) "A multicriteria-based location of an industrial park in a defined area in Ipatinga, Minas Gerais State, Brazil". *Sociedade Y Natureza*, N°1, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 139-159 pp.

**EGAÑA, M.** (2002). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: LOM ediciones. 256 p.

**FOERSTER, R.** (1993). *Introducción a la religiosidad mapuche*. Santiago: Ed. Universitaria. 183 p.

**GODENZZI, J.** (1996). *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 390 p.

**GÓMEZ, A.** (1984) "Geografía social y geografía del paisaje". *Cuadernos de Geo Crítica*, N°49, Universidad de Barcelona, Barcelona. (<http://www.ub.edu/geocrit/geo49.htm>).

**GÓMEZ-OREA, D.** (2001). *Ordenación territorial*. Madrid, España. Ediciones Mundi-Prensa/Editorial Agrícola Española. 704 p.

**GÓMEZ, M. Y BARREDO, J.** (2005) *Sistemas de Información Geográfica y Evaluación Multicriterio en la Ordenación del Territorio*. Madrid: Ed. RaMa. 205 p.

**HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA, P.** (2003). *Metodología de la Investigación* (3ª.ed). México: McGraw Hill/Interamericana Editores. 705 p.

**HIDALGO, A.** (2009) "Modelos Alternativos de cohesión intercultural: El papel de la cooperación". *Eikasía. Revista de Filosofía*, N° 29, Oviedo-España, 24 p.

**HIGUERAS, A.** (2003). *Teoría y método de la Geografía: introducción al análisis geográfico regional*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, España. 447 p.

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (INE), Gobierno de Chile** (1992). *Resultados Generales. Censo de Población y Vivienda, 1992*. Santiago: INE, 1992.

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (INE), Gobierno de Chile** (2002). *XVII Censo de Población y VI de Vivienda. Síntesis de resultados, 2002*. Santiago: INE, 2002.

**LATCHAM, R.** (1924). *La organización social y las creencias religiosas de los antiguos araucanos*. Santiago: Cervantes. 626 p.

**LE BONNIEC, F.** (2002). "Las identidades territoriales o como hacer historia desde hoy día", en MORALES, R. comp. *Territorialidad Mapuche en el siglo XX*, Editorial Escaparaté, Temuco, 31-49 pp.

**LEBART, L., MORINEAU, A. Y PIRON, M.** (1995). *Statistique exploratoire multidimensionnelle*. Paris: Dunod. 439 p.

**LONCON, E.** (2002) "El Mapudungun y Derechos Lingüísticos del Pueblo Mapuche". *Working Paper Series, N° 4*, Centro de Documentación Mapuche Ñuke Mapu, 22 p. ISBN 91-89629-04-3.

**MERINO, J.** (2009). *Educación Intercultural. Análisis, estrategias y programas de intervención*. Santiago de Chile: Editorial Conocimiento. 12 p.

**MERINO, M. Y QUILAQUEO, D.** (2003) "Ethnic prejudice against Mapuche in the discourse of members of Chilean society as a reflection of the racist ideology of the Spanish conqueror". *American Indian Culture and Research Journal*. N°4, UCLA, American Indian Studies Center, 105-116 pp.

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (Mineduc), Gobierno de Chile** (2003) Decreto 625/2003: Aprueba programas de estudio para 1º y 2º año (NB.1) y 3º y 4º año (NB.2) para la Enseñanza Básica.

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (Mineduc), Gobierno de Chile** (2009) Ley 20.370/2009. Ley General de Educación (LGE).

**NILO, S.** (1999). "Los desafíos de la interculturalidad: oportunidades y tareas para la educación formal", en QUILAQUEO, D., ed., *Educación Intercultural Bilingüe. Actas Segundo Seminario Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. Universidad Católica de Temuco, Temuco. 147-156 pp.

**ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DE TRABAJO (OIT)** (1989). "Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes", en *América Indígena*, Número 3-4, 19 p.

**PEÑA-CORTÉS, F., CARRASCO, N., ALMENDRA, O. y ROJAS-MATURANA, M.** (2009a) "Hacia un enfoque interdisciplinar sobre territorio y desarrollo", *Revista Cultura, hombre, sociedad (Cuhso)*, N°17. Centro de Estudios Socioculturales de la Universidad Católica de Temuco. Temuco, 71-79 pp.

**PEÑA-CORTÉS, F., ESCALONA-ULLOA, M., REBOLLEDO, G., PINCHEIRA-ULBRICH, J. y TORRES-ÁLVAREZ, O.** (2009b). "Efecto del cambio en el uso de suelo en la economía local: una perspectiva histórica en el borde costero de la Araucanía, sur de Chile", en CONFALONIERI, U.; MENDOZA, M. Y FERNÁNDEZ, L. eds., *Efecto de los cambios globales sobre la salud humana y la seguridad alimentaria*, RED CYTED, Buenos Aires. 184-197 pp.

**PINO, A. Y MERINO, M.** (2010) "Discriminación e identidad étnica en el discurso oral de adolescentes mapuches en contexto escolar de la ciudad de Temuco". *Revista Discurso y Sociedad (Online)*, N°1, 103-119 pp.

**PULLAR, D.** (1999) Using an allocation model in multiple criteria evaluation". *Journal of Geographic Information and Decision Analysis*, N°3, 9-17 pp.

**QUIDEL, J.** (2005) "Pu mapuche ka pu wigka, chumgechi ñi xokituwün. Las relaciones interétnicas a través de la religión. El caso de los mapuche y no mapuche en Chile". *Revista Anthropol. Huellas del Conocimiento (Online)*, N° 207, 13 p.

**QUILAQUEO, D.** (2005). "Asumir la formación en educación intercultural considerando saberes y conocimientos mapuche o mapuche", en QUILAQUEO, D., QUINTRIQUEO, S. y CÁRDENAS, P. *Educación, currículum, e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Santiago: Frasis editores, 257-268 pp.



**QUILAQUEO, D. Y SAN MARTÍN, D.** (2008) "Categorización de saberes educativos mapuche mediante la teoría fundamentada", Estudios pedagógicos, N°2, Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades, Valdivia, 151-168 pp.

**QUILAQUEO, D. Y QUINTRIQUEO, S.** (2008) "Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile", Cuadernos Interculturales, N°10, Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, 19 p.

**QUINTRIQUEO, S.** (2002). "Representación de la relación de parentesco que la familia mapuche posee y su transmisión a niños mapuches de edad escolar primaria en relación con los contenidos de Formación Inicial Docente". Tesis de maestría en Educación. Québec: À l'Université du Québec en Abitibi-Temiscamingue. 162 p.

**QUINTRIQUEO, S.** (2005). "Implicancias de la escolarización en la construcción de la identidad cultural de alumnos mapuche en el medio escolar de la IX Región" en QUILAQUEO, D., QUINTRIQUEO, S. Y CÁRDENAS, P. *Educación, currículum, e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Santiago: Frasis editores. 191-202 pp.

**QUINTRIQUEO, S. Y MAHEUX, G.** (2004) Exploración del conocimiento sobre la relación de parentesco como contenido educativo para un currículum escolar intercultural en comunidades mapuches", *Revista de Psicología*, N°1, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 73-91 pp.

**QUINTRIQUEO, S. Y MCGINITY, M.** (2008) "Currículum monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as de ascendencia mapuche", Organización y Gestión Educativa, N°72, Fórum Europeo Administradores de la Educación, España, 34-35 pp.

**QUINTRIQUEO, S. Y QUILAQUEO, D.** (2006) "Conocimiento de relación de parentesco como contenido educativo para escuelas situadas en comunidades mapuches de Chile". Cuadernos Interculturales, N°7, Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, 81-95 pp.

**RASCHEYA, A. Y RIPIO, M.** (1997) "Construcción de una escala de aculturación para niños mapuche". *Educación y Humanidades*, N°5-6, 155-168 pp.

**ROCHER, G.** (1992) *Introduction a la socioogie générale : L'action sociale, l'organisation sociale, le changement social*. Québec :Éditions hurtubise, 136 p.

**ROMERO, H.** (2001) "La Geografía de comienzos del siglo XXI: de la homogeneidad global a la diversidad local", Revista de la Asociación Nacional de Profesores de Geografía de la República de Uruguay, N°23, Montevideo, 13-29 pp.

**SAIZ, J., MERINO, M. Y QUILAQUEO, D.** (2009) "Meta-estereotipos sobre los indígenas mapuches de Chile". *Revista Interdisciplinaria*, N°26, Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines (CiiPCA), Buenos Aires, 23-48 pp.

**SALVADOR FIGUERAS, M.** (2003). *Análisis de Correspondencias*, [en línea] 5campus.

com. Estadística <<http://www.5campus.com/leccion/correspondencias>> [9/12/2010]

**TORREJÓN, F. Y CISTERNAS, M.** (2002) "Alteraciones del paisaje ecológico araucano por la asimilación mapuche de la agroganadería hispano-mediterránea (siglos XVI y XVII)", *Revista Chilena de Historia Natural*, N°75, Sociedad de Biología de Chile, 729-736 pp.

**TOURINÁN, J.** (2007) "Integrar la escuela en la sociedad de la información. Desmitificar la perspectiva TIC y orientar la educación electrónica". *Tecnología y Comunicación Educativas*, N°21, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, 42-69 pp.

**VALERO, J. Y COCA, J.** (2009). "Cultura, identidad y participación: elementos para el desarrollo en la era globalizada", en CASQUERO RUIZ, J., ed, *Cultura y desarrollo comunitario. Nuevas perspectivas potenciadoras del desarrollo comarcal*, UNED, Baza (Granada), 223-239 pp.

**VALDIVIEZO, L. Y VALDIVIEZO, L.** (2008) "Política y práctica de la interculturalidad en la educación peruana: análisis y propuesta", *Revista Iberoamericana de Educación*, N°45, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 1-25 pp.

**VEGA-MARCOTE, P., FREITAS, M., ÁLVAREZ-SUÁREZ, P. Y FLEURY, R.** (2007) "Marco teórico y metodológico de educación ambiental e intercultural para un desarrollo sostenible", *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, N°4, Asociación de Profesores Amigo de la Ciencia, Cádiz-España, 539-554 pp.